

az ifjúi lélek igen sokszor maga sem tudja, hányadán van önmagával. Az ifjúi lélek olyan (még önmaga előtt is), a lehetőségek árammezejével, mint a gazdagon felhúrozott cimbalom, ezüstösen csillogó húrokkal, de amelyeket még nem pendített meg senki, még nevük sincs és látszólag teljesen egyformák. Melyiknek lehet a legszebb hangja, melyiket pendítsük meg? Amit a gyakorlatlan ifjú önmagán nem vesz észre, a nevelő éles szeme észreveszi az egyformán csillogó húrok között az ezüsthúrt és azt pendíti meg és ő segíti oda az ifjút, hogy lelkének legnemesebb hangját felfedezze.

Az öcsém jut erről az eszembe, aki valamikor kis gimnázista korában egyszer azzal a furcsa kéréssel jött hozzám: „Írni szeretnék, mondj egy jó címet!” Ugy érzem, hogy rés tárult meg ezekben az önkéntelenül fakadt szavakban, rés, mely az ifjúi léleknek éppen azokra a rejtelmes mezőire világít rá, amelyeket kikutatni szeretnénk. Mintha azt mondanák: A lelkem százhúrú cimbalom, nem tudok választani, te válaszd ki, pendítsd meg a csillogó húrok közül a legszebben szólót, az igazit. Megzendíteni az ezüsthúrt, ez a nevelő szerepe, gyönyörű szerep, talán nehéz szerep és ha az, akkor sokszorosán nagy és nehéz feladat, különösen a mi „zordon, szemérmes és szótlan fajtánk gyermekeivel” szemben.

Csapó Jenő.

A tanár szerepe a cselekvő történet-tanításban.

Napjainkban a *munkaiskola* szempontjainak elfogadásában áll, vagy bukik a gyakorlati pedagógia s ennek megfelelően a *cselekedtetés* elve szinte már divatkérdéssé népszerűsödött. Azonban a gyermek öntevékenységének indokolatlan keresztülvitelét hajszoljuk akkor, midőn e célrendszer *merev* elfogadásával megglazítjuk az *iskolai tárgy* s a neki *megfelelő tudomány* közti kapcsolatokat. Ugyanis már alapjában véve más tanításmódszertani kiindulást sürgetnek a *szellemtudomány* tárgyai, mint a *természettudományok*, sőt még e két *tudománykörön belüli tárgyak* egyéniségei is — éppen az eredményes tanítás követelményeként — esetenként figyelembe veendőek. A helyes módszertani elgondolásoknak tehát okvetlenül az *illető tárgy és ennek tudománya* közti kapcsolatfelismerésekből kell eredniök.¹

¹ U. e. gondolat Dékánynál: „A történettanár a tanítás módszertana terén csak úgy kezdhet tájékozódni, ha a *történe'emírásnak* módszereit is legalább vázlatosan áttekinti“. A történelmi kultúra útja, Bp. 1936. 121. l.

Ez az *első teendőnk*, amikor a történettudománynak tanításmódszertani kérdéseiről elmélkedünk. A történetelevenítés műhelytitkait, bármennyire is a finomkodásig elemezzük, az alapanyag, az értékszemponatok forrása, végelemzésben, mindig a — véletlen keretekbe született s bennök továbbfejlődött, — *történelem-néző egyéniség marad*. Következésképen Tacitus antik szemléleti elve, a „*sine ira et studio*”, mindaddig, míg a társadalom heterogenitásában a *személyiség* jelenlétét is érzékeljük: megmarad elérhetetlen, jöllehet megközelíthető eszményképnek. Az eszményi megismerés felé törekvés vonalán a *megközelíthetőség* s az ideális távolságú *tárgyi igazság* közti különbséget pedig mindenegyes esetben, az *egyéni* történet szemlélet hidalja át.

Ebből az egyenletes gondolatvezetésből már most mindenki csak azt következtetheti ki, hogy az iskolai látásmódnak is megvannak a maga *szubjektív* s háttérbe nem szorítható, feltételei. A történeti élet helyreállításának — *iskolai fokon is* — ez a lélektana. Ennek értelmében tehát minden olyan törekvés, mely az iskolai történelemoktatásban a tanári „*egyéniségből*” kiáramló életszemléletet nem helyezi az első vonalba: már *kiindulásában elhibázottnak tekintendő*.

A növendék az ismeretlen anyagközlésben cselekvőleg — a fogalom természettudományi és modern pedagógiai használatában — nem vehet részt, mert a *történelmi egymásután* legtöbbször nem feltételezi a természetes értelemmel megragadható és kitalálható *oksági kapcsolatokat*. Hasonlóként a tankönyv „*személytelen*” (és éppen azért, mert tankönyv) jellegénél fogva, ugyancsak nem állítható a cselekvő történettanítás legnagyobb hatású erőtenyezőinek sorába. Mégha elvileg fenntartható is volna a tankönyv cselekedtető szerepvállalásának elmélete, forgalomban lévő történelmi tankönyveink *szemlélet- és módszer-nélkülisége*, e feladat végzésében lépten-nyomon meggátolná. Tankönyvi s egyben iskolai történet szemléletünk kirívó jelensége a *szintetikus keretnyújtás* hiánya. Intézményeket, általában bármely történeti képződményt a *fejlődés, alakulás* elve szerint kellene tárgyalnunk, ez pedig csak a fokozatos kibontakozás érzékeltetésével valósítható meg. A szintetikus ábrázolásmód legfelsőbb célmegjelölése:² „*átélni a történetben kifejlődött életcélokat, értékeszméket, a kultúra viományait múltban és jelenben, újraélni, rekonstruálni és megérteni a kultúra megteremtésének munkafolyamatát, ismerni a saját múltunkat, mint emberi erőfeszítéseket, küzdelmeket és alkotásokat.*” A szintetikus felfogás termékeny gyümölcse a történeti *folytonosságtudat* kialakulása, ami pedig egyértelmű a múlt-, jelen- és jövő-perspektíva elevenen ható erejével.

² Dékány I. id. m. 18. l.

Tankönyveink e követelményektől eltérően, az *időkeretbe* foglalt eseménycsoportot *öncélúsággal* illetik, s szemet hűny-nak vázolt szempontjaink figyelembevételé fölött, jöllehet az időbeli egymásutániság — miként erre már utaltunk, — nem jelent egyszersmind oksági összefüggéseket is. Itt az ú. n. „*post hoc, ergo propter hoc*” történelmi viszonylatban is téves következtetési forma gyakori és önkényes alkalmazására gondolok. Pl. a kereszténység elterjedése után történt a római világbirodalomnak alkotó részeire való felbomlása, egyéb összefüggések híján, azonban mégsem értelmezhető eme időtér (Kr. sz. —476.) két végeseménye, a „*post hoc, ergo propter hoc*” módjára. Széltében-hosszában észlelhető tudományódszertani fogyatékos-ság rejlik tankönyveink ama gyakorlatában is, hogy az egyetemes történeti mozgalmak medrébe *gyökértelenül* beleeresztik magyarföldi megfelelőit, s még halvány utalás sem történik, esetleg valamely gondolat *általános érvényűségére*, mely oknál fogva egyúttal a hazai történet *különfejlődésének* tényét sem ragadhatják meg. Vázolt eljárásuknak aztán legtöbbször az a növendékeket érintő káros következése, hogy az egyes kérdés-összefüggéseket, kényelmes megszokásból, az *általános európai keretbe* illesztik, kiindulván az európai kultúra egységének doktrínájából. Ez az *egyenlősítésre* (uniformizálásra) való hajlam ma már szinte kiküszöbölhetetlen iskolafajtáink gyakorlatából. Ezzel szemben azonban, hogy mennyi törésvonal jelentkezik az emberi élet fejlődésében, léginkább csak akkor válik szembetűnővé, ha egymástól *távoleső* korok tükrében az *egyező* és *elütő* vonásokat egyaránt kiemeljük. Giuseppe Ferrero — a történetirodalomban — remek példát nyújtott erre, midőn a Kr. u. III. és XX. század sorsfordulóit mesteri ecseteléssel vonja párhuzamba.³ Mindezekből annyi máris kétségtelenül megállapítható, hogy tankönyveink *merev álláspontja*, ha az iskolai oktatás valóban az *életre akar nevelni*, feltétlenül *helyesbbitésre* szorul.

Tankönyveink színvonalalatti élete eme legkiáltóbb hibaforrásainak feltárása után, azt hisszük, mindannyiánk előtt szertefoszlik a tankönyv „*cselekvő*” értékesítésének a hite. Annál meglepőbbben fogadtuk Császár Elek okfejtését, mely a tankönyvhasználatnak mégis *értékenfelüli* jelentőséget tulajdonít.⁴

Kiindulópontja szerint: „Amióta . . . a tanulók alkotómunkája került a tanítás középpontjába, azóta az a *legjobb tanár*, aki bizonyos tekintetben szinte már *fölöslegessé* tudja tenni magát a tanításban, hogy azzal is minél nagyobb érvényesítési lehetőséget juttasson a tanulók öntevékenységének.” Ez az

³ Az ókori civilizáció bukása, é. n.

⁴ Császár Elek: A tankönyv szerepe a cselekvő történettanításban. („A Cselekvés Iskolája” 1937/38. 1—2. sz. 27—34. l.

elvi kijelentés általános tanítás-elméleti szempontból szerintünk is fenntartható, azonban a történelemoktatás, tárgyi természetéből eredő, sajátosságaira már nincs tekintettel. Ismerjük értekezésének *egybefoglaló* gondolatát, melynek elfogadhatatlan voltát, — előzményeink után, — fölösleges tovább bizonygatnunk. Mielőtt azonban fejtegetéseinek néhány részleges mozzanatára is rámutatnók, a *tankönyv és a tanár viszonyának értékelésére nézve*, hallgassuk meg Dékányt. Ő is elismeri a pedagógiai tapasztalat s a megbízható tárgyi tudás szülte tankönyvek használhatóságát, de a tanár egyéniségét mindamellet ki-domborítja: „*Nincs ideális tankönyv*, de ha volna, akkor sem volna indokolt ahhoz *szolgailag* ragaszkodni”; — továbbá — „A tankönyv aránytalanságain kívül korrekcióra szorul a tekintetben is, hogy *holt betű* lévén, nem mérkőzhet meg az *élő szó* (vagyis a *tanár!*) hatásával. E tekintetben a *tanár személyisége a döntő*. . . A *személyes vénának* sehol nincs oly nagy szerepe, mint a *szellemtudományi tárgyakban*: *egy személytelenül hideg történelem nem hat.*“⁵

E modern történetpedagógiai gondolatok éleselméjű továbbfejlesztője egyik szlovenszkói magyar kartársunk, kinek okfejtése, noha az általános módszertan területén szánt, de még inkább érvényes ez a bizonyos mértékben *szubjektív élmények* alapján megejtett iskolai történelmi értékelésre is: „a *modern pedagógia* lényege a mult iskoláival szemben a *nevelés kihangsúlyozásán* van, míg a múlté mindig a tanításon, a lexicális tudás maximális átörököltetésén volt. Épen ezért a modern, nevelő pedagógiában *mind kevesebb szerepet vállal magára a tankönyv.*“⁶ Néhány odavetett helyes megjegyzésen kívül számos kifogásolható állítással találkozunk Császár E. cikkében. Legszembetűnőbb mindenesetre az a gyakorlata, hogy a címében megjelölt tételhez nem szállít perdöntő bizonyítékokat, hanem ellenkezőleg, érvelésében még tárgyi tévedésekből is kiindul. A tankönyv „*cselekedtető*“ jellegének kidomborítása érdekében írt sorai kapcsán, a tankönyvi szöveg és a térképmelléklet ellentmondására hívja fel a figyelmünket s neheztel azért, hogy az egyik tankönyv térképmelléklete úgy szemléltet, „*mintha* (Horvátország) az *Kálmán király hódítása volna.*“⁷

Reális megfontolásoktól függetlenül, eleve feltételezett értékeszméje jegyében jár el akkor is, amidőn a történelemtanár szerepkörét és a polgári iskolai fokon is nélkülözhetetlen

⁵ Idézeteinket l. Dékány említett műve 106. l.

⁶ Zombory György: Tankönyveink, szlovenszkói tankönyvirodalmunk, Magyar Írás, 1936. 8. sz. 68—69. l.

⁷ Mi a kifogásolt térképmellékletnek teljesen igazat adunk, v. ö. Deér József: A magyar-horvát államközösség kezdetei. Bp. 1931. 30—33. l.

kútfőket elveti⁸ s e feladatot a történeti regényirodalom vállaira rakja.

Nagyon optimista pillanatok sugalhatták neki azt a mondanivalóját, hogy „az új regényirodalom bővelkedik remek történeti regényekben, ezek szemelvényeinek felolvasása sokkal célravezetőbb!! — mint a kútfőké. „Tárgyi szempontból is értékesek ezek, mert megírásukat rendesen hosszú és alapos történelmi tanulmányok szolgálták megelőzni.” Érdekes, hogy éppen ezek szavahihetőségéről mondotta Mályusz Elemér: „történeti regények történelem nélkül.”⁹

Szemléletes elbeszélések formájában kívánja Császár Elek az élményszerűséget, a tanítás munkájába, bekapcsolni. Óvatosságra int, pl. a Mika-féle Történelmi olvasókönyvekkel kapcsolatban s általában azokat a „kútfőket” helyteleníti, melyek régies kifejezéseikkel „az enyészet hangulatával telítik meg a tantermet.” Ezzel szemben állítjuk, hogy a „korjellemző” régies kifejezéseket semminemű nyelvészeti cél kedvéért nem áldozhatjuk fel, hisz a tanuló korok, hangulatok különbségeit nem egyszer éppen csak ezeken s az anyagi hagyatékon át ragadhatja meg.

Általában az az észleletünk Császár Elek történetpedagógiai dolgozatáról, hogy a régi „mesemondó divatot” akarja trónjára ültetni: a cselekedtető oktatás céjére alatt.

A tanár és a tankönyv egymásravezetett problémáját még egy oldalról nem világítottam meg kellőképpen s ez a tanítás-lélektani szempont felállítását jelentené. Tudvalevően a tanítás lélektani munkájának elemzéséből kiindulva: 1. a megértetés és 2. a tudatbarozgítás műveletét különböztethetjük meg. Ezek során vessük fel a kérdést, vajjon mit tartunk lényegbevágóbbnak: a történeti eseménycsoportok lehető megértetését, összefüggéseinek a gyermeki elme számára való tudatosítását, avagy pedig a pusztá, ezeknélküli emlékezetbevését, megerősítést? Feleletünk nem lehet vitás.

Valamennyien a helyes megértés elsőbbsége mellett foglalnunk állást, melynek pedig a tantermekben, a tanár irányítása mellett, de tankönyv nélkül, kell megtörténnie, míg az emlékezetbevésésnek, főleg otthoni vonatkozásában, kétségtelenül a tankönyv játsza a főszerepet. Következésként a megértetés és rogzítás műveleteinek értéköszonyításából is önként ered az a

⁸ Polg. isk. fokon nem tartja kívánatosnak még a növendékek szellemi szükségleteihez igazodó kútfőanyag megszólaltatását sem. E nézete a modern történetpedagógia nevében feltétlenül elvetendő s ennek gyakorlati igazolásul felemlítem, hogy a Tanárképző Főiskola gyak. isk. mindkét tagozatában meglepően eredményes történettanítás folyik éppen a kiszemelt egykorú források igénybevételével.

⁹ Magyar Szemle, 1930. évf.

dolgozatunk elején is hangoztatott álláspontunk, hogy a történelem *tárgyi természetében*, szellemtudományi sajátosságában rejlik a *nevelő-egyénség elsőbbsége* a tankönyv- s a segédeszközökkel szemben. A tanuló-csztály a holt betűk mondanivalóját egyénenként más-más módon fogja fel s a *tanár összetartó tevékenységére* van szükség, hogy a vélemények sokszor összehangtalan koncertjében a legművészebb vezérszólamot emelje ki s ezáltal a forrongó ifjú lélek töréseit az *ő történetileg indokoltabb világnézetéhez hangolhassa.*

Wagner Ferenc.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Magyar nyelv.

Lévay József: Mikes.

A rímek elhelyezése a versszakban.

Tanítás a polg. isk. III. osztályában.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

1. Írásbeli: A tél szomorúsága.

2. Petőfi: Odanézzetek! Babits: Egy szomorú vers. A rím és fajai.

II. Ráhangolás.

II. Rákóczi Ferenc. A bujdosók Rodostóban. Mikes.

III. Célkitűzés.

A bujdosó Mikes sorsa Lévay József: „Mikes” c. költeményében.

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

2. Másodszori olvastatás és rövid megbeszélés részegységek szerint:

a) 1. versszak: a bujdosó egyedül él Törökországban.

b) 2—4. versszak: gyötrelmes honvágya.

c) 5. versszak: török földön szabadon élhet.

d) 6. versszak: továbbra is egyedül hallgatja a tenger mormolását.

3. A költemény gondolatmenete, szerkezete.

4. A költemény előadásmódja, stílusa.

5. A költemény rímelve.